

Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.):

Integrationsklassen in Hamburg

Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen

Solms-Oberbiel: Jarick 1987

Inhaltsverzeichnis

TEIL I: "DIE NEUE SICHT DER DINGE"

Renate Koerner: Warum wir die Frage „ ... um was für Behinderungen handelt es sich bei ihren Kindern?“ nicht mehr hören können

TEIL II: ZUR GESCHICHTE SCHULISCHER INTEGRATION

Ewald Fabry: Integration behinderter Kinder und der Elternwille

Ulla Kehl: Bildungspolitische Diskussionen und Entscheidungen im Hamburger Sonderschulwesen 1970 - 1983

TEIL III: DER SCHULVERSUCH "INTEGRATIONSKLASSEN"

Hans Wocken: Integrationsklassen in Hamburg [\[Text\]](#)

Georg Antor: Ein Schulversuch zwischen System und Lebenswelt

TEIL IV: EINZELFRAGEN SCHULISCHER INTEGRATION

Hans Wocken: Das Aufnahmeverfahren für Integrationsklassen

Hans Wocken: Eltern und schulische Integration

Hans Wocken: Soziale Integration behinderter Kinder

Hans Wocken: Schulleistungen in Integrationsklassen

Andreas Hinz: Schwerstbehinderte und Integrationsklassen

Hans Wocken

INTEGRATIONSKLASSEN IN HAMBURG

1. Geschichte des Schulversuchs
2. Pädagogische Rahmenbedingungen
3. Kinder in Integrationsklassen

4. Pädagogisches Konzept
5. Organisation des Schulversuchs
6. Erfahrungen und Probleme

*Die Schule soll in Richtung
auf ein integriertes System fortentwickelt werden.
Dabei wird gewährleistet, daß der Elternwille
bei der Wahl der im Gesetz vorgesehenen Schulform
entscheidet.*

Aus der Präambel des Hamburger Schulgesetzes

1. Geschichte des Schulversuchs

Der Gedanke, behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam in der Grundschule zu fördern, kommt weder von der Grundschule selbst noch von der Bildungspolitik noch von der Erziehungswissenschaft. Die eigentlichen Erfinder von Integrationsklassen sind die Eltern. Die Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder haben die Erfahrung gemacht, daß ihre Kinder in der Nachbarschaft, auf dem Spielplatz und im Kindergarten unbefangen aufeinander zugehen, selbstverständlich miteinander umgehen und voneinander lernen. Die Eltern haben gesehen und erlebt, daß der soziale Umgang behinderter und nichtbehinderter Kinder für beide Teile förderlich und anregend ist. Aus der im Alltag bewährten Integration erwachsen Erwartungen und Hoffnungen. Aufgrund der guten Erfahrungen mochten es die Eltern dann auch nicht mehr einsehen, daß das gemeinsame Leben und Lernen an den Toren der Grundschule plötzlich ein Ende haben soll- Bei den Eltern entstand so der von Überzeugung und Erfahrung getragene pädagogische Wille, die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder auch in der Schule fortzusetzen.

Zur Durchsetzung dieses Anliegens bildeten sich in Hamburg vielerorts Elterninitiativen. Im Schuljahr 1982/83 reichte erstmals eine Elterngruppe aus dem integrierten Kindergarten Schimmelmanstraße in Hamburg-Wandsbek bei der Behörde für Schule und Berufsbildung einen Antrag auf Einrichtung einer Integrationsklasse ein. Das Anliegen der Eltern wurde mittlerweile in Verbänden, in Fachkreisen und in den Medien lebhaft und kontrovers diskutiert. Nicht zuletzt aufgrund der wachsenden öffentlichen Unterstützung stimmte das Amt für Schule dem Antrag der Elterninitiative zu, allerdings mit der verbindlichen Auflage, daß auch die Schulkonferenz der Grundschule Schimmelmanstraße diesen Versuch befürworte. Die Schulkonferenz lehnte ab. Damit war die Elterninitiative Schimmelmanstraße zwar im ersten Anlauf gescheitert, zugleich aber durch sie der Boden vorbereitet worden für eine günstige Entwicklung in den kommenden Jahren.

Schon im kommenden Jahr war es dann soweit. Im Schuljahr 1983/84 wurden, wiederum auf Antrag von Elterninitiativen hin, an den Schulen Bovestraße (Wandsbek), Max-Eichholz-Ring (Bergedorf) und Fiddigshagen (Nettelburg) die ersten 3 Integrationsklassen in Hamburg eingerichtet.

Unterdessen schlossen sich die über das ganze Stadtgebiet verteilten Elterninitiativen zu einer Arbeitsgemeinschaft "Eltern für Integration" zusammen. Diese Arbeitsgemeinschaft der Eltern entwickelte sich mehr und mehr zum Kern der Integrationsbewegung und zu einer

treibenden Kraft für Integration in allen Lebensbereichen.

Schulen	Schuljahr			
	83/84	84/85	85/86	86/87
Bovestraße	A	-	-	-
Max-Eichholz-Ring	A	B	B	B
Nettelburg	B	B	B	B
Alsterdorfer Straße	-	A	A	A
Fridtjof-Nansen-Schule	-	A	A	A
Ludwig-Frahm-Schule	-	-	A	A
Quellmoor	-	-	B	B
Kielortallee	-	-	-	A
Neuberger Weg	-	-	-	A
Surenland	-	-	-	B

Tabelle 1: Entwicklung des Schulversuchs „ Integrationsklassen" mit den Integrationsmodellen A (11+4.Modell) und B (18+2-Modell)

In den folgenden Jahren wurde, jeweils auf Betreiben von Eltern hin, das Integrationsangebot stetig erweitert, wurden weitere Grundschulen in das Reformprojekt einbezogen. Die Einrichtung einer Integrationsklasse wurde dabei von Anfang an nicht etwa als eine Einzelmaßnahme verstanden, sondern erfolgte immer mit der Zusicherung und in der Absicht, die aufnehmende Grundschule zu einem Standort für Integrationsklassen, zu einer Schule mit einem integrativen Klassenzug auszubauen.

Aus einem ursprünglich begrenzten Reformprojekt ist eine bildungspolitische Innovation geworden, deren Bedeutung erheblich über einen "Modellversuch mit Alibifunktion" hinausgeht. Der Hamburger Schulversuch "Integrationsklassen" hat, wohl unwiderruflich, eine bildungspolitische Reform eingeleitet, die nicht mehr zurückgenommen werden kann. Für die Förderung behinderter Kinder ist damit auf der Primarstufe der allgemeinbildenden Schule eine Alternative zu Sonderschulen geschaffen worden.

2. Pädagogische Rahmenbedingungen

Was ist das nun, eine Integrationsklasse? Eine Integrationsklasse ist eine Grundschulklasse, in der behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam erzogen und unterrichtet werden. In den „ Überlegungen zu Grundsätzen der Eingliederung behinderter Kinder in der Grundschule", dem Grundsatzpapier des Amtes für Schule, sind zwei Formen von Integrationsklassen vorgesehen:

- Im 11+4-Modell besteht die Lerngruppe aus 11 nichtbehinderten und 4 behinderten Kindern. Mit dieser Organisationsform kann eine relativ geschlossene Gruppe von behinderten und nichtbehinderten Kindern, etwa aus einem integrativen Kindergarten, in die Grundschule aufgenommen werden.

- Im 18+2-Modell setzt sich die Klasse aus 18 nichtbehinderten und 2 behinderten Kindern zusammen. Dieser Organisationsform liegt der Gedanke der Stadtteil- und Nachbarschule zugrunde. Es ist die "Schule um die Ecke", die behinderten und nichtbehinderten Kindern einen wohnortnahen gemeinsamen Schulbesuch ermöglichen soll.

Für die beiden Integrationsmodelle haben die Fläming-Schule (Berlin) (STOELLGER 1983) und die Uckermark-Schule (Berlin) (PREUSS-LAUSITZ 1986) Pate gestanden.

Die unterschiedlichen Organisationsformen haben das gleiche Anliegen und Motiv. Sie wollen bestehende soziale Beziehungen zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern bewahren und fördern - wo immer sie gewachsen sind, ob im Kindergarten (11+4-Modell) oder in der Nachbarschaft (18+2-Modell). Diese Begründung weist auf ein ökologisches Verständnis kindlicher Entwicklung hin. Wachstum und Entwicklung von Kindern haben zur Voraussetzung, daß sie in ihre nächsten Verhältnisse eingewurzelt bleiben und gleichsam in einem ökologischen Mutterschoß alltäglicher, lebensweltlicher Beziehungen eingehaust sind.

Die Unterrichtung einer Integrationsklasse ist in Hamburg die gemeinsame Aufgabe von 3 Pädagogen. Jeder Integrationsklasse steht zunächst ein Grundschullehrer als verantwortlicher Klassenlehrer zur Verfügung. Der Grundschullehrer ist auch mit der üblichen Stundenzahl in dieser Klasse tätig. Ihm steht unterstützend eine pädagogische Unterrichtshilfe zur Seite. Als pädagogische Unterrichtshilfe sind Erzieher mit 30 Arbeitsstunden - eine sogenannte 3/4-Stelle - eingestellt worden. Zur Sicherung der sonderpädagogischen Förderung und Beratung wirken in den Integrationsklassen auch Sonderschullehrer mit, und zwar stehen einer Integrationsklasse mit 2 behinderten Kindern 5 Sonderschullehrerstunden und einer Integrationsklasse mit 4 behinderten Kindern 10 Sonderschullehrerstunden zu. Durch diese Ausstattung ist eine stetige Doppelbesetzung gewährleistet; in jeder Unterrichtsstunde sind wenigstens 2 Pädagogen anwesend.

Integrationsklassen sind Grundschulklassen! In allen Integrationsklassen wird deshalb selbstverständlich auch nach den geltenden Hamburger Richtlinien und Lehrplänen gearbeitet. Für die behinderten Kinder werden ergänzend die Richtlinien der entsprechenden Sonderschulen zu Rate gezogen.

Die Leistungsbewertung in den Integrationsklassen soll für alle Kinder in Berichtsform erfolgen. In den Klassen 1 und 2 erhalten grundsätzlich alle Grundschüler in Hamburg Berichtszeugnisse. In den Klassen 3 und 4 entscheidet die Mehrheit der Eltern darüber, ob Berichts- oder Notenzeugnisse gegeben werden sollen.

Die Zeugnis- und Versetzungsbestimmungen finden bei den behinderten Kindern keine Anwendung. Das wäre ja auch widersinnig, denn eine Integrationsklasse ist eine "Stammgruppe" (PETERSEN), die während der ganzen Grundschulzeit zusammenbleibt. Diesem Stammgruppenprinzip entsprechend werden die behinderten Kinder auch ohne Versetzung jeweils in die nächste Klasse mitgenommen. Sie erhalten am Schuljahrsende Berichtszeugnisse, die nicht von den Leistungsanforderungen der Grundschule ausgehen

3. Kinder in Integrationsklassen

Eine Integrationsgruppe ist im Idealfall ein getreues Abbild der sozialen Umgebung einer Schule. Sie besteht aus einer gut gemischten, vielfältigen Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Die behinderten Kinder in einer

integrativen Lerngruppe sollen unterschiedlich und verschiedenartig behindert sind (MONTESSORI; HELLBRÜGGE 1984). Eine Häufung gleicher Behinderungsgrade und -formen ist zu vermeiden. Eine Integrationsklasse ist bejahte und gewollte Heterogenität.

Die Begründung für das Mischungsprinzip der Vielfältigkeit liegt in der pädagogischen Grundidee des "Bildungsgefälles" (PETERSEN). Kinder lernen von jenen Kindern, die schon etwas mehr und besser können als sie selbst. Kinder brauchen Kinder, die ihnen in der Entwicklung immer noch nahe genug stehen und zugleich schon ein Stückchen weiter vorangeschritten sind. Für Kinder sind Kinder wichtig, die sich schon in der "Zone jener nächsten Entwicklung" (GALPERIN 1969) befinden, die sie selbst noch erreichen wollen. Das Mitmachen-Wollen (VLIEGENHART 1968), das Verlangen, es auch zu können und es den anderen gleichzutun, gehören zu den stärksten Antrieben menschlicher Lern- und Entwicklungsprozesse (BANDURA 1979). So lernen jüngere von älteren, schwächere von stärkeren, behinderte von nichtbehinderten Kindern. Integrative Erziehung nutzt die natürlichen erzieherischen Kräfte, die dem Bildungsgefälle einer integrativen Kindergruppe innewohnen und von dem stimulierenden Vorbild kindlicher Miterzieher ausgehen. Eine gemischte, heterogene Kindergruppe bietet natürliche Möglichkeiten gegenseitiger Anregung und fruchtbare Gelegenheiten sozialen Lernens.

Als behindert gelten im Schulversuch alle Kinder im schulpflichtigen Alter, die üblicherweise als "sonderschulbedürftig" bezeichnet werden und in Sonderschulen aufgenommen werden müßten, wenn es keine Integrationsklassen gäbe.

Die Aufnahme der behinderten Kinder erfolgt nach einem besonderen Verfahren. An diesem Verfahren sind beteiligt der Leiter der aufnehmenden Grundschule, ein weiterer Grundschullehrer, ein Sonderschullehrer und eine Vertrauensperson der Eltern. Bei diesem Aufnahmeverfahren geht es weniger um die alte Frage, ob ein einzelnes behindertes Kind grundschulfähig oder integrationsfähig ist. Vielmehr besteht die neue Aufgabe darin, sowohl den besonderen Förderbedarf der behinderten Kinder als auch die verfügbaren Förderkompetenzen der Schule zu ermitteln und aufeinander abzustimmen. Es wird nicht mehr nach der geeigneten Sonderschule gefragt, sondern sorgfältig geprüft, welche besonderen Förder- und Therapiebedürfnisse ein behindertes Kind hat und ob diese Förder- und Therapiebedürfnisse im Rahmen von Integrationsklassen befriedigt werden können.

Grundsätzlich ist im Hamburger Schulversuch keine Behinderungsart und kein Behinderungsgrad von der Aufnahme in Integrationsklassen ausgeschlossen. Jedes behinderte Kind ist grundsätzlich integrationsfähig. In dieser offenen Aufnahmetoleranz für behinderte Kinder unterscheidet sich der Hamburger Versuch von vielen vergleichbaren Integrationsprojekten. In den Bestimmungen der Schulbehörde heißt es, daß behinderte Kinder immer dann in Grundschulen aufgenommen werden können, wenn zu erwarten ist, "daß das Kind in dieser Klasse seinen Möglichkeiten entsprechend gefördert werden kann".

Eine Klassifikation der behinderten Kinder nach den bekannten Sonderschularten wird im Schulversuch nicht vorgenommen. Eine derartige Klassifizierung ist für die konkrete pädagogische Arbeit wenig hilfreich und durchaus entbehrlich. Für den öffentlichen Meinungs- und Erfahrungsaustausch ist es jedoch nützlich, in gebräuchlichen Begriffen gemeinverständliche Vorstellungen zu vermitteln. Zu diesem Zweck soll hier bei den behinderten Kindern eine hypothetische Platzierung im herkömmlichen Sonderschulsystem vorgenommen werden. Gruppiert man die behinderten Kinder aufgrund der im Vordergrund stehenden Behinderung nach der mutmaßlichen Sonderschulzugehörigkeit, so ergibt sich das

in Tabelle 2 dargestellte Bild.

Schüler	Schuljahr				Summe
	83/84	84/85	85/86	86/87	
geistigbehinderte Sch.	8	4	7	12	31
körperbehinderte Sch.	-	6	5	6	17
verhaltensgestörte Sch.	1	1	1	2	5
sprachbehinderte Sch.	-	-	2	5	7
lernbehinderte Sch.	-	1	3	6	10
blinde Sch.	-	-	-	1	1
nichtbehinderte Sch.	37	57	88	126	308

Tabelle 2: Schüler im Hamburger Schulversuch „ Integrationsklassen“

Gegenwärtig (Schuljahr 1986/87) besuchen 308 nichtbehinderte und 71 behinderte Kinder die 22 Hamburger Integrationsklassen. Von den 22 Klassen werden 12 Klassen nach dem II+4-Modell und 10 Klassen nach dem 18+2-Modell geführt. Etwa zwei Drittel der behinderten Kinder ist körper- oder geistigbehindert. Die starke Unterrepräsentation von Kindern mit Verhaltensstörungen, Lern- und Sprachbehinderungen ist zunächst in der schwierigeren frühen Erkennbarkeit von "leichten" Behinderungen begründet, darüber hinaus darf auch ein geringeres Bildungsengagement der Elternschaft dieser Klientel angenommen werden.

4. Pädagogisches Konzept

Das pädagogische Konzept einer integrativen Schule ist der politischen Idee einer demokratischen Gesellschaft verpflichtet. Demokratisierung und Integration haben beide das "Miteinander des Verschiedenen" (ADORNO 1980) zum Ziel. Die integrative Schule bricht mit der konservativen Tradition, unterschiedliche Kinder in unterschiedliche Schulen zu schicken und die Verschiedenheit der Kinder zur Rechtfertigung eines hierarchisch gegliederten Schulsystems heranzuziehen.

Damit gemeinsames Leben und Lernen behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule gelingt, müssen neue Wege der unterrechtlichen Förderung entwickelt und beschnitten werden. Die neue Unterrichtskonzeption soll gewährleisten, daß behinderte und nichtbehinderte Kinder gleichermaßen ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden, und dies - wo immer möglich - durch gemeinsame Lernsituationen. Alle Kinder, behinderte wie nichtbehinderte, sollen ihrem Vermögen gemäß beansprucht werden, und sie sollen dabei auch miteinander und voneinander lernen. **Das Ziel eines integrativen Unterrichts ist die allseitige Förderung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen.**

Als Bausteine einer integrativen Pädagogik und Didaktik können folgende Elemente benannt werden:

(1) Das Grundproblem einer integrativen Unterrichts ist die "Verschiedenheit der Köpfe" (HERBART). Die Verschiedenheit der Kinder erfordert, wie leicht einzusehen ist, einen differenzierenden Unterricht, damit wirklich alle Kinder zu ihren Möglichkeiten finden. Es ist

nicht länger möglich, alle Kinder gleichzuschalten und allen das Gleiche zur gleichen Zeit abzufordern. Inhalt und Niveau der Lernanforderungen, Art und Umfang der pädagogischen Hilfen müssen dem individuellen Vermögen der Kinder angepaßt werden. Der Frontalunterricht kann nicht mehr die vorherrschende Unterrichtsform sein. Das Lernen mit der ganzen Gruppe muß aufgelockert und ergänzt werden durch Lernen in Kleingruppen und durch individuelles Arbeiten an selbstgewählten Lernaufgaben.

Die Individualisierung ist unabdingbare Voraussetzung dafür, daß alle Kinder auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau lernen können, die ihnen möglichen Lernerfolge auch wirklich erreichen und sich dadurch als kompetent und vermögend erleben. Der "Verschiedenheit der Köpfe" kann man nur gerecht werden, indem man sie akzeptiert. Ein integrativer Unterricht akzeptiert und bekräftigt die Unterschiedlichkeit der Kinder durch die individualisierende Einstellung auf das einzelne Kind. Als pädagogische Wirkungen eines individualisierenden Unterrichts dürfen Lernfreude und Erfolgsszuversicht, wachsende Selbständigkeit und zunehmende Eigenverantwortung erwartet werden.

(2) Ein wichtiges Merkmal eines differenzierenden Unterrichts ist ein spannungsvoller Wechsel von gemeinsamen Arbeitszeiten und offenen Phasen. Die Phasen "freier geistiger Arbeit" (MONTESSORI) geben den Kindern Gelegenheit, nach eigenem Interesse unterschiedliche Lernangebote wahrzunehmen und nach eigener Wahl mit anderen oder alleine zu lernen.

(3) Im binnendifferenzierten Unterricht wird das Klassenzimmer in eine "Schulwohnstube" (PESTALOZZI; PETERSEN) umgewandelt. Der Lern- und Lebensraum einer integrativen Klasse muß strukturiert sein, um verschiedenen Gruppen zur gleichen Zeit unterschiedliche Lernaktivitäten zu ermöglichen. Der Klassenraum wird als anregungsintensives Lernmilieu und als erlebnisreiche Erfahrungsumwelt gestaltet. Die "vorbereitete Umgebung" (MONTESSORI) enthält Zonen, die je zu bestimmten Aktivitäten einladen. Es gibt "Ecken" zum Lesen, Malen, Spielen, Basteln, Rechnen, Schreiben, Forschen und Experimentieren, Erzählen und Zuhören, oder auch zum Ausruhen.

(4) Um die allseitige Entwicklung von Kindern anzuregen, muß in Integrationsklassen ein ganzheitliches Lernen "mit Kopf, Herz und Hand" (PESTALOZZI) Platz greifen. Kinder lernen durch tätige Auseinandersetzung, durch eigenes Erleben, durch spielerischen Umgang, durch schöpferisches Tun. Es geht darum, den Urformen kindlicher Welterschließung und Weltbegegnung "Spiel, Gespräch, Arbeit und Feier" (PETERSEN) einen angemessenen Stellenwert im Schul- und Unterrichtsleben einzuräumen. Eine integrative Grundschule kann nicht in erster Linie ein "Lernort" für kognitive Leistungsanforderungen sein, sie muß sich zu einem vielfältigen Lebens- und Erfahrungsraum (VON HENTIG 1973) entwickeln, in dem Kinder ihr Leben leben dürfen (MUTH 1986).

(5) Ein integrativer Unterricht muß ferner den besonderen Förderbedürfnissen behinderter Kinder durch die Anwendung sonderpädagogischer und therapeutischer Maßnahmen Rechnung tragen. Integration hat nichts mit dem Verzicht auf spezielle Hilfen, mit der Ausgrenzung der Sonderpädagogik oder mit der Verabschiedung von Therapie zu tun (FEUSER 1984). Es ist eine noch nicht hinreichend gelöste, jedoch unabweisbare Aufgabe, sonderpädagogisches Erfahrungswissen und bewährte therapeutische Standards in die pädagogische Arbeit mit Integrationsgruppen einzubringen. Bei lernbehinderten Kindern etwa sind verminderte Lernanforderungen, eine stärkere Strukturierung der Lernaufgaben, reichhaltige Erlebnisbezüge, ausgedehnte Handlungsphasen und vermehrte Übungen auch weiterhin unverzichtbar.

(6) Der integrative Unterricht erfordert eine kooperative Unterrichtsgestaltung. Die Zusammenarbeit von Pädagogen unterschiedlicher Profession eröffnet Chancen zur Ergänzung der pädagogischen Kompetenzen, zur gegenseitigen Beratung und zum Austausch von Erfahrungen. Die Pädagogen haben Gelegenheit, nach Neigung und Befähigung phasenweise mit der ganzen Klasse, mit kleineren Gruppen oder mit einzelnen Kinder zu arbeiten. Indem die Pädagogen ihre je besonderen Fähigkeiten einbringen, werden sie von den Kollegen als hilfreiche Mitarbeiter erfahren und von den Kindern als gleichwertige Bezugspersonen anerkannt (FEUSER 1984).

(7) Das schwierigste Problem und die zugleich bedeutsamste Aufgabe eines integrativen Unterrichts besteht ohne Frage in der Förderung der Gemeinsamkeit durch die Gestaltung gemeinsamer Lebens- und Lernsituationen. Die pädagogische Situation einer einklassigen Dorfschule kann die Aufgabe eines integrativen Unterrichts gut veranschaulichen. In der alten Dorfschule wurden Jungen und Mädchen der Klassen 1 bis 8 im Alter von 6 bis zu 14 Jahren gemeinsam unterrichtet - eine heutigentags kaum noch vorstellbare pädagogische Leistung. Worum geht es bei der Unterrichtung heterogener Lerngruppe?

Integrativer Unterricht ist ein schwieriger Balanceakt. Es gilt die Balance zu wahren zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Integration der Kindergruppe gefördert wird. Das Grundproblem eines integrativen Unterrichts besteht also darin, verschiedene Kinder gemeinsam zu fördern, und zwar so, daß sowohl die Verschiedenheit der Kinder als auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht kommen. Das dialektische Spannungsverhältnis von individuellen und gemeinsamen Lernprozessen muß in ausgewogener Weise zur Geltung kommen.

Eine vorzügliche Gelegenheit, diese anspruchsvolle Zielsetzung eines integrativen Unterrichts zu verwirklichen, ist der Projektunterricht. Projekte eröffnen einem breiten Spektrum von Fähigkeiten und Bedürfnissen geeignete Entfaltungschancen und können damit allen Kindern Gelegenheit geben, einen individuellen, gemeinschaftsdienlichen Beitrag zu leisten. Die Erfahrung jedes einzelnen Schülers, daß auch er zum Gelingen des Ganzen beitragen konnte, vermittelt ihm das Gefühl, für die Gruppe persönlich wichtig zu sein.

Ein pädagogisches Patentrezept für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern gibt es nicht. Weder die Grundschulpädagogik noch die Sonderschulpädagogik noch die Pädagogik des Kindergartens können je für sich allein als Modell für einen integrativen Unterricht herangezogen werden. Integrativer Unterricht ist wohl eher ein produktives Zusammenspiel von Elementen aus allen drei Pädagogiken und zur Stunde immer noch ein täglich zu leistender kreativer Akt der Pädagogen in Integrationsklassen. Gegenwärtig orientiert sich die Arbeit vornehmlich an bekannten reformpädagogischen Konzepten von Maria MONTESSORI (HELMIG 1977), Celestin FREINET (LAUN 1983) oder an dem Offenen Unterricht der englischen Primarschule (WOCKEN 1982).

5. Organisation des Schulversuchs

Die Gemeinsamkeit von behinderten und nichtbehinderten Kindern in der Schule ist eine pädagogische Herausforderung. Die Vielzahl offener Fragen und die Komplexität der anstehenden Aufgaben machten eine eingehende Problembearbeitung im Rahmen eines Schulversuchs erforderlich. Seit 1984 wird das Hamburger Projekt "Integrationsklassen" als

wissenschaftlich begleiteter Modellversuch von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gefördert.

In Abhebung von vergleichbaren Vorhaben sind als Besonderheiten des Hamburger Schulversuchs hervorzuheben:

1. Die Offenheit des Aufnahmekriteriums.

Integrationsklassen sind offen für alle Behinderungsarten und -grade, eine prinzipielle Ausgrenzung irgendeiner Behinderung ist nicht vorgesehen.

2. Die gleichzeitige Einrichtung von Klassen mit unterschiedlicher Größe und Struktur der Lerngruppe.

3. Die pädagogische Versorgung der Integrationsklassen durch ein multiprofessionelles Team mit einem Grundschullehrer, einem Erzieher und einem Sonderschullehrer.

4. Der Grundsatz der Freiwilligkeit.

Grundschulen mit Integrationsklassen sind Angebotsschulen. Die Einrichtung von Integrationsklassen setzt die Zustimmung und das Einverständnis der beteiligten Eltern, Lehrer und Schulen voraus.

Das allgemeine Ziel des Modellversuchs besteht darin, die Grundschule so zu gestalten, daß sie alle Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam erziehen und unterrichten kann. Dieses allgemeine Ziel ergibt sich aus dem in Vergessenheit geratenen Auftrag der Allgemeinen Pädagogik. Der jüdische Philosoph Martin BUBER hat am Beispiel des Lehrers die hohe Berufung aller Erziehung mit einem großartigen Bild beschrieben:

"Da betritt er den Schulraum zum ersten Mal, da sieht er sie in den Bänken hocken, wahllos durcheinander gewürfelt, mißratene und wohlbeschaffene Gestalten, tierische Gesichter, nichtige und edle - wahllos durcheinander: wie ein Bild der Menschenwelt, so vielfältig, so widerspruchsvoll und so unzulänglich"; "sein Blick, der Blick des Erziehers **nimmt sie alle an und nimmt sie alle auf**" (BUBER 1962, 31 und 79; Hervorhebung vom Verfasser).

Eben hierin besteht die ideelle Revolution einer integrativen Schule. Sie sucht das Recht aller Kinder auf Unterschiedlichkeit ohne den Verzicht auf die Gemeinsamkeit zu verwirklichen. Auch Sonderschulen gestehen behinderten Kindern das Recht auf Unterschiedlichkeit zu, aber um den Preis des Verzichts auf die Gemeinsamkeit behinderter und nichtbehinderter Kinder. Die integrative Schule ist nicht wählerisch. Sie verzichtet darauf, Kinder zu mustern und auszumustern, sie auszusuchen und sich anzupassen. In der integrativen Schule verlieren uralte Symbole und Rituale der Schule, die homogene Jahrgangsklasse, das Sitzen in Reih und Glied, das Lernen im Gleichschritt ihre Gültigkeit. Der Kult der Vereinheitlichung bricht zusammen und die mächtige Institution Schule verneigt sich vor der Würde der Individualität von Kindern.

Aus dem allgemeinen Ziel des Modellversuchs sowie aus den angeführten Besonderheiten des Hamburger Projekts ergeben sich folgende Aufgabenschwerpunkte:

1. Analyse und Anpassung der schulischen Rahmenbedingungen

(Versorgung mit pädagogischem Personal; Bewährung der Integrationsmodelle; materielle Ausstattung der Schulen und Klassenräume; innerschulische Wirkungen von

Integrationsklassen; Vernetzung der Schule mit sozialen, sonderpädagogischen und therapeutischen Diensten; u. a.)

2. Entwicklung eines integrativen Unterrichts

(Curriculare Erweiterungen und Veränderungen; Gestaltung individueller und gemeinsamer Lernsituationen; soziale, emotionale und motivationale Prozesse; sonderpädagogische Hilfen und therapeutische Angebote; Diagnose- und Beurteilungsverfahren; u. a.)

3. Kooperation von Pädagogen verschiedener Kompetenz

(Veränderung der Aufgabenbereiche; Kooperationsformen; Teamkonflikte; Flexibilisierung des Einsatzes; u. a.)

4. Entwicklung eines Aufnahmeverfahrens für Angebotschulen

(Kriterien; Verfahrensweisen; Rechtsfragen; diagnostische Kompetenzen; Abweisungsgründe; u. a.)

5. Elternmitwirkung und Elternmitarbeit

(Elternmitarbeit im Unterricht und im Aufnahmeverfahren; Einstellungen und Meinungen von Eltern; außerschulische Integration; u. a.)

Schon bald nach Einrichtung der ersten Integrationsklassen hat sich der Schulversuch versuchsbegleitende und -unterstützende Organisationsstrukturen gegeben, die miteinander verzahnt sind: Arbeitskreis, Pädagogische Konferenz, Wissenschaftliche Begleitung.

(1) Der Arbeitskreis ist gleichsam das parlamentarische Führungsgremium des Schulversuchs. Er berät Zielsetzung, Konzeption und Organisation des Schulversuchs, diskutiert Berichte, verabschiedet Empfehlungen und koordiniert die Arbeit im Schulversuch. Ständige Mitglieder sind der Projektleiter aus dem Amt für Schule, ein als Koordinator freigestellter Beratungslehrer, eine Schulleiterin als Geschäftsführerin und ein Mitglied aus der Wissenschaftlichen Begleitung. Ferner ist jede Grundschule, die Integrationsklassen führt, durch je einen Pädagogen im Arbeitskreis vertreten.

(2) Von der ersten Stunde an haben sich die Pädagogen aus den Integrationsklassen und Mitglieder aus der Wissenschaftlichen Begleitung regelmäßig zu Pädagogischen Konferenzen getroffen. Die Pädagogischen Konferenzen waren eine Einrichtung der kooperativen Selbstberatung von Pädagogen. Sie dienten der hilfreichen Bearbeitung konkreter Alltagsprobleme, einer situations- und fallbezogenen Vermittlung fachlicher Anregungen wie auch der Pflege persönlicher Beziehungen. Die Pädagogen waren selbst die Subjekte und Träger ihrer eigenen Fortbildung. Inhalt und Form der Pädagogischen Konferenzen waren ureigene Sache der Pädagogen selbst.

Die große Zahl der im Versuch tätigen Pädagogen hat nun neue Formen der versuchsbegleitenden Fortbildung notwendig gemacht. Seit dem Schuljahr 1986/87 wird am Institut für Lehrerfortbildung ein differenziertes Fortbildungsangebot bereitgehalten, dessen inhaltliche und organisatorische Gestaltung vom Koordinator wahrgenommen wird.

(3) Allgemeine Aufgabe der Wissenschaftlichen Begleitung ist, die Entwicklung einer integrativen Grundschule für alle anzuregen, zu unterstützen, zu beschreiben und zu evaluieren. Innovation und Beratung, Dokumentation und Repräsentation, Forschung und Repräsentation, Forschung und Entwicklung, theoretische und empirische Analyse gehören gleichermaßen zum Auftrag der Wissenschaftlichen Begleitung. Die Beteiligung am

Aufnahmeverfahren, die Mitarbeit in der versuchsbegleitenden Fortbildung, die Förderung der Elternbildung, die Teilnahme am Schul- und Unterrichtsleben und nicht zuletzt Öffentlichkeitsarbeit sind ausgewählte Beispiele aus dem Aktivitätsspektrum der Wissenschaftlichen Begleitung. Die speziellen Fragestellungen der wissenschaftlichen Arbeit ergeben sich aus den beschriebenen Aufgabenschwerpunkten des Modellversuchs. Die Wissenschaftliche Begleitung wird wahrgenommen von 2 Professoren für Behindertenpädagogik an der Universität Hamburg.

6. Erfahrungen und Probleme

Ich möchte nun erste Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Schulversuch darstellen. Die mitgeteilten Erkenntnisse wurden gewonnen durch regelmäßige Unterrichtsbesuche, durch Gespräche mit den Eltern und Pädagogen sowie durch eigene Untersuchungen.

(1) Die Lebens- und Lernfreude der Kinder und ihre Lust an der sozialen Gemeinschaft mit anderen Kindern wurden durch die Integrationsklassen erhalten und gestärkt. Dies ist keineswegs eine banale Feststellung, sondern nach Meinung vieler Beteiligter das wichtigste Erfolgskriterium für den Schulversuch überhaupt. Das persönliche Wohlbefinden der Kinder ist der Mutterboden aller Lern- und Entwicklungsprozesse, ihrer seelischen Gesundheit und ihres umfassenden Wachstums. Die Gefühle der Kinder sind der sicherste Indikator gelungener oder mißlungener Integrationsbemühungen.

(2) Die nichtbehinderten Kinder leisten in den Integrationsklassen genauso viel wie ihre Alterskameraden in anderen Grundschulklassen. Bei allen Leistungsprüfungen zeigten sich keine Unterschiede zwischen Integrationsklassen und Grundschulklassen. Befürchtungen, die Integration der behinderten Kinder führe zu einer Unterforderung der nichtbehinderten Kinder, erwiesen sich bislang als unzutreffend. Durch die Anwesenheit der behinderten Kinder werden die schulischen Leistungen ihrer nichtbehinderten Mitschüler weder gesenkt noch nivelliert.

(3) Die behinderten Kinder haben in den Integrationsklassen Lern- und Entwicklungsfortschritte gemacht, die niemand erwarten konnte. Geistigbehinderte Kinder haben sich durch schlichtes Mitmachen und Nachahmen lebenspraktische Fertigkeiten angeeignet. Verhaltensgestörte Kinder beginnen, sozialen Regeln zu folgen und Erwartungen anderer zu akzeptieren. Das Bedürfnis, sich anderen mitzuteilen, und das Vorbild der Nichtbehinderten haben der sprachlichen Entwicklung behinderter Kinder wirksame Impulse gegeben. Die behinderten Kinder erfinden kompensatorische Wege und Mittel für sich, in der Welt der Nichtbehinderten zu leben und an ihr teilzuhaben.

Die merklichen Entwicklungsfortschritte der behinderten Kinder können eigentlich nur an Fallbeispielen belegt werden. Ein Beispiel mag genügen: Ein geistigbehindertes Kind, dem ich hier den Namen Max gebe, wurde mit einem sehr geringen aktiven und passiven Wortschatz eingeschult. Es äußerte sich vornehmlich in Ein-Wort-Sätzen und vermochte auch den Sinn von kurzen Anweisungen und kleinen Geschichten nicht zu verstehen. Gegenwärtig bemerken die Eltern bei Max eine wachsende Lust am Erzählen und eine zunehmende Fähigkeit, sich zusammenhängend und sinnverständlich zu äußern. Zum Schulbeginn noch ängstlich, weinerlich und unsicher, hat Max jetzt ein solches Maß an Selbstsicherheit und Selbstvertrauen gewonnen, daß die Eltern sich nun über ihr aufmüpfiges und aufgekratztes Kind wundern.

Ob Max sich wohl auch in einer Sonderschule so gut entwickelt hätte? Es dürfte schwer fallen, wenn nicht gar unmöglich sein, auf diese Frage eine überzeugende Antwort zu finden. Das Kind Max gibt es nur einmal. Man kann deshalb auch nicht einfach ausprobieren und vergleichen, wie Max sich einmal in einer Integrationsklasse und ein andermal in einer Sonderschule entwickeln wird. Mit wissenschaftlicher Sicherheit kann daher niemand weder beweisen noch widerlegen, welche Form der Erziehung für Max das Beste ist. Die im täglichen Erleben gewonnene Erfahrung, daß Max in seiner Entwicklung vorankommt, ist für die Eltern und für die Pädagogen ein berechtigter Grund zur persönlichen Zufriedenheit und zur subjektiven Gewißheit, daß Max in einer Integrationsklasse gut aufgehoben ist.

Behinderte Kinder machen in Integrationsklassen aber auch schmerzliche Erfahrungen. Sie merken sehr wohl, daß sie anders sind und mancherlei nicht können. Der Lernabstand zwischen ihnen und ihren nichtbehinderten Alterskameraden bleibt ihnen nicht verborgen, und sie spüren auch, daß dieser Abstand trotz aller Anstrengungen eher größer wird. Sie müssen dann und wann - in der Klasse oder auf dem Pausenhof - erleben, daß sie brüsk abgewiesen, offen gekränkt oder aus Gleichgültigkeit vergessen werden. Integrationsklassen sind keine beschützenden Schonräume für behinderte Kinder. Versagenserlebnisse, Mißerfolge und Selbstüberforderungen, Distanzierungen und Demotivierungen, Entmutigungen und Enttäuschungen gehören durchaus zum Alltag integrierter Erziehung. Integrative Erziehung kann die Lebenserschwerungen behinderter Kinder nicht aufheben und will ihnen auch nicht die schmerzliche, jedoch unerläßliche Erfahrung unüberwindbarer eigener Grenzen ersparen. "Der Behinderte muß lernen, eine nicht zu beseitigende Behinderung anzunehmen und mit ihr mit Nichtbehinderten zusammenzuleben" (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, 29). Die Bewältigung von Verarbeitungskrisen kann behinderten Kindern am besten in einem Klima gegenseitiger Annahme gelingen. Wo Anderssein zugelassen und wo die Wertschätzung des Anderen nicht an bestimmte Vorleistungen geknüpft ist, sind gute Voraussetzungen für die "Bewältigung der Andernheit in der gelebten Einheit" (BUBER 1962, 55) gegeben.

(4) Dem sozialen Lernen kommt in Integrationsklassen ein besonderer Stellenwert zu. Das soziale Leben in einer Integrationsklasse muß man sich nun ganz und gar ohne sozialromantische Anwandlungen und Rührungen vorstellen. Integrationsklassen sind keine Sozialstationen, wo unentwegt Caritas, Fürsorglichkeit, Mitleid und Hilfe walten. In Integrationsklassen haben die Kinder vielmehr einen unkomplizierten, alltäglichen Umgang miteinander, so wie dies unter Kindern gemeinhin üblich ist. Es geht hier zu wie in anderen Klassen auch. Da gibt es Freundlichkeiten und Freundschaften, Boshaftigkeiten und Gegnerschaften, da gibt es gedeihliche Zusammenarbeit und Glückserlebnisse und da gibt es leidvolle Konflikte und bittere Tränen - kurzum ein "normales" Gruppenleben, aber - und eben das ist wichtig - alle teilhaben.

Die gelebte Gemeinsamkeit ungleicher Kinder bietet jedoch auch unersetzbare Lernchancen, die andernorts nicht gegeben sind; sie bestehen in der Erfahrung und Bewältigung des Andersseins.

Die nichtbehinderten Kinder entdecken immer wieder Möglichkeiten, ihre behinderten Mitschüler in das Schul- und Unterrichtsleben einzubeziehen. Sie nehmen staunend teil an den unsäglichen Anstrengungen, die manche behinderten Kinder für kleine und kleinste Lernschritte aufwenden müssen. Durch das Vorbild der Pädagogen erfahren sie, daß schulische Tüchtigkeit nicht die Vorbedingung für persönliche Wertschätzung ist und nicht das Maß menschlicher Zuwendung bestimmen kann. Daß behinderten Kindern besondere Rechte eingeräumt werden, die ihnen versagt bleiben, fällt ihnen nicht leicht und fordert ihnen

die Überwindung innerer Widerstände ab. Zumeist haben die nichtbehinderten Kinder jedoch ein feines Gespür dafür, welche Kinder besondere Rücksichtnahme und Zuwendung verdienen und welche nicht. Ausgenommen davon ist der schwierige Umgang mit aggressiven Kindern, die sich kompromißlosen Anpassungsforderungen gegenübersehen und in aller Regel abgelehnt werden.

Behinderte Kinder, insbesondere geistigbehinderte, wissen ihre Mitschüler und Pädagogen immer wieder durch ihre emotionalen Fähigkeiten zu beeindrucken. Sie teilen ihre Befindlichkeit mit erfrischender Offenheit mit und geben ihren Gefühlen auch körperlichen Ausdruck. Die freundliche Grundstimmung, ja die kindliche Herzensgüte von geistigbehinderten Kindern sind dem Gruppenklima förderlich und werden als Bereicherung geschätzt. Körper- und geistigbehinderte Kinder genießen ihrerseits die zuweilen auch überbehütende Zuwendung und besondere Rücksichtnahme, die ihnen von ihren nichtbehinderten Mitschülern entgegengebracht wird. Diese soziale Aufmerksamkeit vermittelt ihnen das Gefühl persönlicher Wichtigkeit und sozialer Zugehörigkeit.

(5) Die Integrationsklassen sind zu einem wichtigen Impuls für eine innere Reform der Grundschule geworden. Durch diesen Schulversuch haben sich die Lehrer, die Erzieher, die Klassenzimmer, der Unterricht, und die Lehrerkollegien verändert. Der Wandel ist nicht dramatisch und spektakulär, aber doch spürbar. Ausgegangen ist das Projekt "Integrationsklassen" vom Elternwillen, mittlerweile darf man mit Genugtuung feststellen, daß die Pädagogen und die Schulen sich zu wirklichen "Adoptiveltern" entwickelt haben. Manche Lehrer, Erzieher, Schulleiter und auch Schulräte und Politiker haben sich zu Eiferern für die Sache der Integration entwickelt.

Die behinderten Kinder haben die Schule und ihr Selbstverständnis verändert. Die neue Grundschule ist auf dem Wege zu einer wahrhaft allgemein bildenden Schule, die die allseitige Entfaltung aller Kinder durch gelebte Gemeinsamkeit fördert. Die geistige Mitte dieses neuen Selbstverständnisses sind die entschiedene Absage an alle Normierungen einzigartiger, unvergleichlicher Kinder und eine unsentimentale Solidarität mit der Menschlichkeit der Menschenkinder, mit ihren Unzulänglichkeiten, Schwächen und Gebrechen.

Es gibt konkrete Belege für die innovative Wirkkraft des Integrationsprojekts. Wenn erst während der Grundschulzeit Schüler mit Behinderungen auffällig werden, ergeben sich Probleme und Widersprüche, die durch das Konzept Integrationsklasse nicht lösbar sind. Die Plätze für behinderte Kinder sind nämlich in Integrationsklassen dann bereits vergeben, ihre integrative Kapazität ist längst ausgeschöpft. Eine angemessene Förderung der „neuen“ Behinderten kann aber in den Nachbarklassen mangels sonderpädagogischer Ressourcen nicht gewährleistet werden. Was tun? Sollte etwa ausgerechnet eine integrative Grundschule Kinder mit später erkannten Behinderungen aussondern? Eine ungleiche Behandlung behinderter Kinder an der gleichen Grundschule - Integration in der Integrationsklasse versus Aussonderung aus der Nachbarklasse durch rationale Gründe nicht zu rechtfertigen und muß auch den "betroffenen" Eltern völlig unverständlich und ungerecht erscheinen.

Zwischen der "alten" und der "neuen" Grundschule gibt es offenkundige Widersprüche und Brüche. Sie legen die Einsicht nahe, daß integrative und präventive Erziehung zusammengehören und gleichzeitig zu realisieren sind. In der präventiven Förderung behinderter Kinder hatte zuvor schon der Hamburger Modellversuch "Sonderschullehrer an Grundschulen" (1979 - 1982) (MALCHAU, NÖTZOLD, SCHIRMACHER & TEPP 1984) wegweisende Erfahrungen gesammelt. Der Schulversuch "Integrationsklassen" konnte nun

dazu beitragen, die Empfehlungen dieses Versuchs in Erinnerung zu bringen und neu zu beleben. Im Schuljahr 1986/87 wurden 6 neue Stellen für Sonderschullehrer an Grundschulen geschaffen, die Hamburger Grundschulen mit und ohne Integrationsklassen gleichermaßen zugutekamen. In einigen Grundschulen wurden die dort in den Integrationsklassen tätigen Sonderschullehrer nun mit ihrer vollen Stundenzahl an diese Schulen abgeordnet. Sie können jetzt die noch offenen Reststunden für die präventive Arbeit mit förderungsbedürftigen Kindern in den Nachbarklassen aufwenden. - Der Gedanke der Integration zieht Kreise, und er zeitigt erwünschte Nebenwirkungen.

(6) Bei einer vergleichenden Einschätzung der alternativen Organisationsformen von Integrationsklassen legen erste Erfahrungen die Empfehlung nahe, künftig die größere Lerngruppe mit weniger behinderten Kindern zu bevorzugen. Erst eine größere Kindergruppe kann soziale Vielfältigkeit widerspiegeln und ein reichhaltiges und differenziertes Innenleben entfalten. In der größeren Gruppe haben alle Kinder mehr Möglichkeiten, in der eigenen Klasse Freunde und Arbeitspartner zu finden.

Die größere Gruppe zeichnet sich auch durch eine höhere Stabilität aus. In kleinen Klassen mit mehreren behinderten Kindern können alle weiteren Kinder mit Lern- und Verhaltensproblemen zu einer beträchtlichen Belastung werden. Wenn ferner nichtbehinderte Kinder umziehen oder abgemeldet werden, wird die Normalität einer Integrationsklasse empfindlich beeinträchtigt und ist unter Umständen gar ihr Bestand gefährdet. Die größere Klasse mit weniger Behinderten spiegelt nicht zuletzt das anteilige Verhältnis von Behinderten und Nichtbehinderten in der Gesellschaft angemessen wider.

Unbeschadet der allgemeinen Empfehlung, mit größeren Kindergruppen bei geringem Behindertenanteil zu arbeiten, sollten beide Integrationsmodelle einer wohnortnahen Beschulung den Vorzug geben. Den Kindern und ihren Eltern fällt es dann leichter, die schulische Integration am Vormittag durch gemeinsame Aktivitäten in der schulfreien Zeit zu ergänzen und fortzusetzen. Bei Grundschulkindern ist soziale Integration noch an räumliche Nähe gebunden. Wenn alle Kinder "um die Schule herum" wohnen, sind günstigste Voraussetzungen für gemeinsame Schulwege, gegenseitige Besuche, nichtorganisierte Freizeitkontakte, spontane Treffen, informelle Interessengruppen und Übernachtungen bei Klassenkameraden gegeben.

Alle Innovationen pflegen nicht nur erfreuliche Neuerungen zu beschieren, sondern sind immer auch mit nicht erwarteten neuen Problemen und unerwünschten negativen Nebenwirkungen verbunden. Abschließend seien zwei Probleme benannt, die zu besonderer Aufmerksamkeit mahnen.

(1) Es sind keineswegs die behinderten Kinder, die Sorgen machen, sondern eher die sogenannten nichtbehinderten Kinder. In einigen Integrationsklassen finden wir in der Gruppe der Nichtbehinderten eine Reihe von Kindern mit unerwarteten Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Kinder mit geringfügigen Lern- und Verhaltensproblemen gibt es bekanntlich in allen Grundschulklassen; ihre sonderpädagogische Förderung wird mit zunehmender Selbstverständlichkeit von der Grundschule geleistet. Eine unverhältnismäßige Häufung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten jedoch kann die Arbeitsproduktivität und das Lernklima einer Klasse erheblich belasten und auch von Integrationsklassen pädagogisch nicht mehr bewältigt werden. Wenn zusätzlich zu den Behinderten noch weitere Kinder mit besonderen Problemen hinzukommen, droht die Normalität einer Integrationsklasse umzukippen. Jede Integrationsklasse braucht gleichsam als ruhenden Pol eine Kerngruppe stabiler, emotional gefestigter Kinder, damit das soziale

Gleichgewicht in der gesamten Kindergruppe nicht aus den Fugen gerät. Bei der Bildung von Integrationsgruppen muß also nicht nur darauf geachtet werden, welche behinderten Kinder aufgenommen werden, sondern zugleich muß die gesammelte Aufmerksamkeit darauf gerichtet sein, daß die Gruppe der nichtbehinderten Kinder repräsentativ für den Einzugsbereich der Schule ist und von anderen Grundschulklassen nicht abweicht.

(2) Das zweite Problem betrifft nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen. Drei Pädagogen - ein Grundschullehrer, eine Unterrichtshilfe und ein Sonderschullehrer - unterrichten zusammen eine Klasse. Ein kooperativer Unterricht verlangt nicht nur viel Zeit für die gemeinsame Planung und Vorbereitung des Unterrichts, sondern vor allem natürlich die Fähigkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Kooperation in der Erziehung ist nicht leicht. Alle, die eigene Kinder haben, wissen aus persönlichem Erleben, daß bei der gemeinsamen Erziehung der Kinder es immer wieder mal Meinungsverschiedenheiten gibt, was in der Erziehung richtig ist und wie man mit Kindern umgehen sollte. Und diese Meinungsverschiedenheiten gibt es, obwohl die Erziehungspartner sich gegenseitig verstehen und im Grunde auf der gleichen Wellenlänge liegen. Wechselseitiges Verstehen, ja persönliche Sympathie können aber bei professionellen Pädagogen, die dazu noch aus verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern kommen und unterschiedliche pädagogische Grundauffassungen mitbringen, nicht selbstverständlich vorausgesetzt werden. Kooperatives Unterrichten setzt aber voraus, daß die gemeinsam Unterrichtenden in pädagogischen Grundfragen einer Meinung sind, sich im Alltagsgeschäft ohne umständliche Diskussionen womöglich blindlings verstehen und nicht zuletzt sich auch als Menschen persönliche Wertschätzung entgegenbringen.

Wenn die beteiligten Pädagogen nicht durch behördliche Dienstanweisung zusammengefügt werden, sondern auch selbst an der Teambildung beteiligt sind, ist eine gute Grundlage für eine ersprießliche Zusammenarbeit gegeben. Eine Selbstrekrutierung von Teams ist allerdings - abgesehen von manchen Schwierigkeiten bei der Durchführung - nicht ausreichend. Das Thema "Kooperation im Team" wird ein ständiges Anliegen der versuchsbegleitenden Fortbildung sein müssen. Bei der Bearbeitung von Kooperationsproblemen wird es u. a. darum gehen müssen, die wechselseitigen Erwartungen zu klären, die Ängste, Unsicherheiten und Unzufriedenheiten offen auszusprechen, und die Zuständigkeiten und Arbeitsbereiche abzusprechen.

Mittelfristige Aufgabe des Schulversuchs ist es, die objektiven Bedingungen des Arbeitsplatzes Integrationsklasse nach sorgsamer Analyse und gehöriger Diskussion so zu gestalten, daß sie eine produktive Kooperation im Team zulassen und begünstigen - zur Zufriedenheit der Pädagogen und zum Wohle der Kinder.

LITERATUR

BANDURA, A.: Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta 1979

BOBAN, I. & WOCKEN, H.: ". . . man kann sich das einfach nicht vorstellen." Geschichten aus dem Alltag einer integrativen Schule. Sonderpädagogik 1983, 148 - 156

BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg: Schneider 1962

DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und jugendlicher. Stuttgart: Klett 1974

FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen: Diakonisches Werk 1984

GALPERIN, P. J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: HIEBSCH, H. (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart 1969, 367 - 405

HELLBRÜGGE, TH.: Unser Montessori-Modell. Frankfurt: Fischer 1985

HELMIG, H.: Montessori-Pädagogik. Freiburg: Herder 1971

VON HENTIG, H.: Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart: Klett 1973

LAUN, R.: Freinet - 50 Jahre danach. Heidelberg: Schmidt, Herb & Mehlig 1983, 2. Auflage

MALCHAU, I., NÖTZOLD, M., SCHIRMACHER, A., & TEPP, K.: Das Hamburger Projekt 'Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder durch Sonderpädagogen an Grundschulen'. In: MUTZECK W. & PALLASCH W. (Hrsg.): Integration verhaltensgestörter Schüler. Weinheim: Beltz 1984, 65 - 85

MUTH, J.: Integration von Behinderten. Essen: Neue Deutsche Schule 1986

PETERSEN, P.: Der kleine Jena-Plan. (1927) Weinheim: Beltz 1974, 55. Auflage

PREUSS-LAUSITZ, U.: Schule ohne Aussonderung - Stadtteilschule für alle. In: GEW, Bezirksverband Lüneburg (Hrsg.): Beiträge zur Gestaltung einer anderen Schule für alle Kinder. Soltau: Schulze 1986

STOELLGER, N.: Behinderte und nichtbehinderte Kinder in gemeinsamen Klassen der Fläming-Grundschule. In: DEPPE-WOLFINGER, H. (Hrsg.): behindert und abgeschoben. Weinheim: Beltz 1983, 170 - 194

VLIEGENHART, W. E.: Anderssein und Mitmachen-Wollen: Ein Spannungsfeld in der Erziehung behinderter Kinder. In: VON BRACKEN, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Frankfurt: Akademische Verlagsanstalt 1968

WOCKEN, H.: Lernen im offenen Unterricht. In: KANTER, G. O. & LANGENOHL, H. (Hrsg.): Physikunterricht an der Lernbehindertenschule. Berlin: Marhold 1982, 176 186